Currículo na educação infantil

Reflexões sobre as práticas pedagógicas

ALINE PATRICIA CAMPOS TOLENTINO DE LIMA
ÍRIS MARIA BOSCO TETZLAFF

Editora Poisson

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima
Íris Maria Bosco Tetzlaff

Currículo na Educação Infantil: reflexões sobre as práticas pedagógicas

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732 LIMA, Aline Patricia Campos

Currículo na Educação Infantil**:** reflexões sobre as práticas pedagógicas / Aline Patricia Campos Tolentino de Lima, Íris Maria Bosco Tetzlaff – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-488-8
DOI: 10.36229/978-65-5866-488-8
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino de II. TELZLAFF, Íris Maria Bosco III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterado.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Autoras

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Doutora em Educação (USP, 2023), Mestra em Educação (2019), licenciada em Pedagogia e Letras (CUML, 2007), especialista em Educação Infantil (UFSCAR, 2012), especialização em Design Instrucional de Educação a distância (UNIFEI, 2011), especialização em Educação Empreendedora (UFSJ, 2018) e especialização em Educação Especial e Inclusiva (2019). Atualmente é docente no Ensino Superior no Centro Universitário Barão de Mauá (2023) e gestora escolar na Educação Infantil (2024). Atuou durante três anos como Chefe de Seção de Pré-Escola na Divisão de Educação Infantil na Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (2021-2024), coordenou o Projeto Criança sujeito de direito e desejos e participou de ações intersetoriais entre saúde e educação do Programa Saúde na Escola (PSE) e na promoção de formação continuada. É membro do grupo de estudos de NeuEdu - Neurociências e Educação (NeuEdu/USP), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação docente, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Neuropsicologia e Psicologia Histórico-Cultural. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto (2021-2024). Tem dezessete anos de experiência como professora na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto nos segmentos da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Íris Maria Bosco Tetzlaff

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP; Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP (2017); possui pós-graduação Latu Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís (2017); especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del-Rei (Nead/UFSJ), polo Serrana (2016); aperfeiçoamento em Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - Bauru (2012); graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário "Barão de Mauá" (2001); e Magistério na Escola Estadual de Segundo Grau "Otoniel Mota" (1997). Tem experiência na área educacional desde 1996, atuou como Monitora em sala de alfabetização (1996-1997); Professora de educação infantil e ensino fundamental I (1998-2002) em salas de alfabetização; Coordenação Pedagógica de Educação Infantil (2003-2007). É funcionária pública na Cidade de Ribeirão Preto-SP, onde atuou como Professora de Educação Básica I (2008-2019); Diretora de Escola (2017-2018); formadora de professores do Centro Educacional Paulo Freire (2020), e atualmente atua como coordenadora e formadora de gestores da Divisão da Educação Infantil no cargo de Chefe da Seção de Creches (2021-2024).

Apresentação

Este livro tem como objetivo ampliar a discussão e os olhares dos educadores sobre o trabalho pedagógico e as práticas na Educação Infantil, respeitando os direitos de aprendizagem e as especificidades do desenvolvimento dos bebês e crianças de nossa cidade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e desejos.

A primeira consideração é que o currículo na Educação Infantil não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas inclui os elementos que as viabilizam: os arranjos dos espaços, dos tempos, dos materiais e, especialmente, as relações e brincadeiras que, no cotidiano da unidade, os bebês e crianças estabelecem com a intencionalidade do professor, na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmas por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2018).

Convidamos você, educador (a), a se aventurar nas páginas e estudo deste livro com um olhar sensível para construir novos significados às práticas pedagógicas.

SUMÁRIO

PARTE I

DOCUMENTOS ORIENTADORES

1.1. DOCUMENTOS ORIENTADORES 09

PARTE II

ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. CUIDAR E EDUCAR 15

2.2. INTERAÇÃO E BRINCADEIRA COMO EIXOS DO TRABALHO CURRICULAR 19

2.3. UM COTIDIANO BÁSICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 22

2.4. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA INFÂNCIA 27

2.5. NOÇÕES DE TEMPO, ESPAÇO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES. 32

2.6. A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO FORMAR LEITORES E AUTORES DE TEXTO. 35

2.7. RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA. 42

PARTE III

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

3.1. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA 45

3.2. PLANEJAR, EXECUTAR E AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DAS UNIDADES ESCOLARES 45

REFERÊNCIAS 55

Parte I

Documentos orientadores

1.1. DOCUMENTOS ORIENTADORES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a função do segmento como:

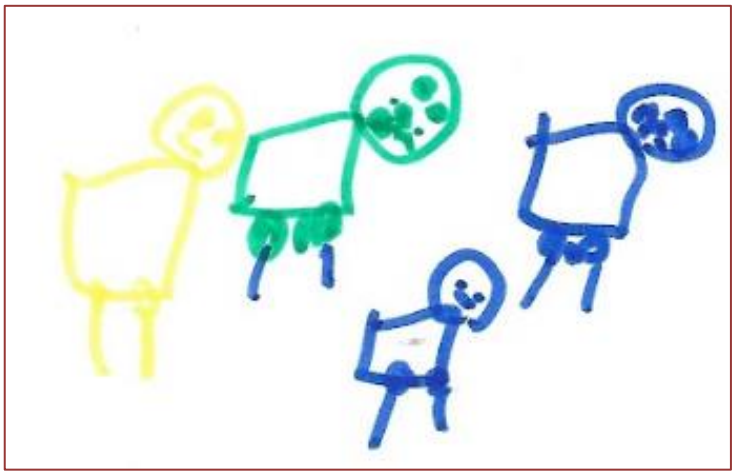
> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 14).

Na definição acima, a Educação Infantil no sistema de ensino aparece como espaço institucional, não como doméstico, ocorrendo no período diurno estando sob supervisão do sistema de ensino. As chamadas creches domiciliares e creches noturnas não são incluídas nessa definição e, caso se mostrem necessárias, não deverão submeter-se às regras que estruturam o sistema escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) buscam orientar a organização das propostas pedagógicas da Educação Infantil dos estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de bebês e crianças de zero a cinco anos. Elas concebem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12).

A concepção de currículo que as DCNEI trazem é a do conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes dos bebês e crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de determinada sociedade, promovendo o desenvolvimento infantil. Dentro deste contexto de currículo os eixos norteadores são as interações e brincadeiras.



Recentemente foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que define um conjunto de aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, dentro de uma perspectiva de formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No âmbito da Educação Infantil, a BNCC se articula com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC contempla os três princípios fundamentais e os seis direitos de aprendizagem para orientar o trabalho com bebês e crianças nas unidades de Educação Infantil trazidos pelas DCNEI, sendo eles:

- PRINCÍPIOS ÉTICOS: de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- PRINCÍPIOS POLÍTICOS: que asseguram ao bebê e à criança, desde o nascimento, os direitos de cidadania, o exercício da crítica e o respeito à ordem democrática;
- PRINCÍPIOS ESTÉTICOS: de valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade do bebê e da criança, assim como da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Dica aos leitores(as)

Indica-se como leitura o documento organizado e elaborado pelo MEC (2009) que apresenta os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças,* o documento focaliza o atendimento em creche e aborda uma discussão muito importante sobre os direitos de bebês e crianças.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf

Os direitos de aprendizagem devem marcar o cotidiano, especialmente, na relação entre professor e criança. São guias básicos para a construção do Projeto Político Pedagógico de cada unidade e garantam ao desenvolvimento dos bebês e crianças:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

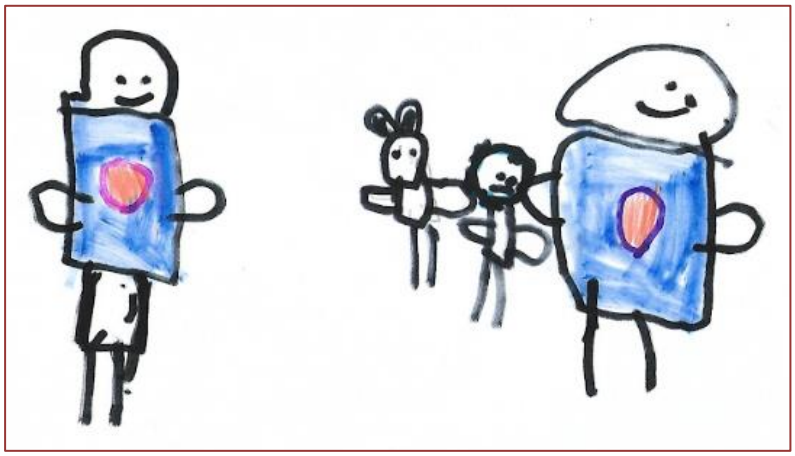
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

(BRASIL, 2017)



A BNCC (BRASIL, 2018) não constitui um currículo, embora deva orientá-lo. Ela defende que a organização curricular da Educação Infantil deve considerar os cinco campos de experiências. Cada um deles chama a atenção para os aspectos da cultura que todos têm o direito de se apropriar, por meio de situações significativas, nas quais cada criança é considerada protagonista. Os campos de experiência não se assemelham às

disciplinas escolares e podem ser trabalhados separadamente ou de maneira integrada. São eles:

Parte II

Elementos fundamentais para as práticas pedagógicas na educação infantil

Reconhecer a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica conduz à necessidade de se assumir uma responsabilidade social e curricular coletiva, que garanta os direitos de aprendizagens e a apropriação pelas crianças dos conhecimentos trazidos em cada campo de experiências conforme contemplado na BNCC. Assim, as práticas pedagógicas realizadas devem ser entendidas como propostas de experiências mediadoras de aprendizagens significativas a partir das possibilidades dadas às crianças para brincar e interagir. Nessa tarefa, alguns conceitos devem ser debatidos.

2.1. CUIDAR E EDUCAR

A dialética dos conceitos de cuidar e educar na Educação Infantil estiveram sempre muito ligadas às discussões presentes no período da inclusão das creches no sistema de ensino. Na prioridade às atividades de cuidado físico, criavam-se muitos questionamentos a respeito do exercício da docência nas turmas de bebês e crianças pequenas. Uma oposição entre o cuidar e o educar está sendo superada após creches e pré-escolas serem reconhecidas como integrantes do sistema educacional junto aos demais níveis de ensino.

A complexidade do processo de crescimento e desenvolvimento humano exige que na Educação Infantil sejam pensadas todas as dimensões que o integram: biológica, emocional, cognitiva e sociocultural (MARANHÃO, 2019).

A criança é um ser no aqui e agora (OLIVEIRA et al., 2019) e ela precisa de cuidados do adulto e de oportunidades para desenvolver e aprender a cuidar de si. As ações de cuidar e educar são indissociáveis e necessitam de planejamento e intencionalidade pedagógica para sua efetiva execução, exigindo do docente a promoção de interação, acolhida atenciosa, cuidados com a higiene, a alimentação e rotinas significativas e atividades que medeiam importantes aprendizagens. Nesse sentido, precisam ser organizadas e preparadas com intencionalidade.

Na experiência da acolhida e da atenção pessoal na interação professor-criança, permeados pela comunicação verbal ou não, repercute a sociabilidade, a construção da identidade e o desenvolvimento integral. A forma de acolhimento da criança na unidade escolar possibilita conhecer as necessidades, preferências e curiosidades dos pequenos, proporcionando um bom relacionamento e desenvolvimento durante todo o ano letivo. Na atividade do banho e em outras atividades que envolvam práticas corporais, as

crianças desenvolvem autonomia para cuidar de si. Na atividade de alimentação e em todas as atividades cotidianas a criança pode compreender, não apenas a importância de cuidar de sua saúde e bem-estar, mas também, como nossa cultura constrói práticas que asseguram a identidade coletiva.

Nestas experiências singulares e pessoais dos bebês e crianças, as ações infantis refletem o papel protagonista que eles e elas têm no processo de desenvolvimento. Sabendo disto, o trabalho pedagógico ganha força e expressão à medida que o professor organiza situações e maneiras de promover o desenvolvimento da autonomia infantil. Atividades planejadas possibilitam que atitudes e técnicas de atuação do professor, vivenciadas ou observadas pela criança, sejam por ela imitadas e recriadas, como se observa nas interações que se estabelecem na brincadeira de faz-de-conta, propiciando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para cuidar de si e dos que a rodeiam.

O CUIDAR DE SI E DO OUTRO

As autoras Oliveira et al. (2019) definem que o aprender a cuidar de si e a respeitar o outro é uma das metas da Educação Infantil, por meio da promoção de experiências que possibilitem situações de aprendizagens mediadas para o desenvolvimento da autonomia nas ações de auto-organização e cuidado pessoal com vistas à saúde e bem-estar.

O(a) Professor(a) cuida-educa quando:

Assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se;

Escuta ativamente o bebê e a criança, como metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido;

Considera e possibilita a curiosidade, o desejo, a dúvida, o interesse, a emoção, o pertencimento, a espera, o encantamento e a alegria;

Considera os ritmos e as necessidades singulares de cada um;

Acolhe a diversidade com a pluralidade da vida natural e humana;

Rompe com os automatismos, acelerações, imediatismos e acúmulo de informações;

Proporciona um ambiente amável e acolhedor, tornando visíveis as minúcias;

Considera que o brincar é a forma do bebê e da criança ser e estar no mundo;

Observa atentamente as necessidades específicas dos bebês e crianças;

Compreende que o afeto é a premissa da intencionalidade e do cuidado físico, promovendo o bem-estar.

Os bebês e as crianças aprendem a cuidar de si e do outro quando:

Adotar hábitos regulares de higiene pessoal (interessar-se por lavar as mãos, higienizar o nariz sozinha, escovar os dentes com cuidado, usar corretamente os materiais para sua higiene);

Perceber a vontade de ir ao banheiro e ter progressivo controle de esfíncteres;

Executar movimentos colaborativos ao vestir-se ou desnudar-se, tais como: colocar ou tirar os sapatos, abotoar-se etc.;

Conhecer, saborear e consumir alimentos e preparações culinárias variadas;

Beber e comer sem ajuda, usando os talheres adequadamente;

Escolher o que quer ao servir-se de comida;

Expressar preferências em relação a cheiros e paladares.

Os bebês e as crianças aprendem a cuidar de si e do outro quando o professor:

Realiza a troca das fraldas dos bebês ou crianças menores interagindo com elas e toma as precauções necessárias para evitar transmissão de doenças e quedas no trocador;

Estimula os bebês e crianças a arrumar o cabelo;

Ensina as crianças maiores a usarem o sanitário e controlarem suas ações para obter uma melhor higiene íntima;

Organiza as refeições de modo a favorecer a participação e autonomia dos bebês e crianças;

Orienta bebês e crianças a escovar os dentes após as refeições, a mastigar os alimentos, a escolher o vestuário adequado ao clima;

Acolhe o bebê e a criança em momentos de choro, apatia, raiva, birra, ciúmes, ajudando-o a procurar outras formas de lidar com seus sentimentos;

Promove interações coletivas para resolverem seus conflitos e com o outro.

2.2. INTERAÇÃO E BRINCADEIRA COMO EIXOS DO TRABALHO CURRICULAR

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores do cotidiano da criança na unidade as interações e a brincadeira. Vejamos como isso pode ser compreendido.

INTERAÇÕES

O bebê nasce em um mundo já constituído e por meio das interações com o meio e parceiros mais experientes vai aprendendo os significados socialmente e historicamente construídos, contudo é ele quem atribui um sentido pessoal ao apresentado e vivido. Isso ocorre desde o nascimento, conforme o bebê interage com os parceiros – mãe e demais familiares - que atendem suas necessidades e, ao fazê-lo, apontam significados sobre o outro e sobre o mundo que o cerca por meio de gestos, posturas, olhares e falas. Os gestos do bebê de apontar algo e recebê-lo, os balbucios e sorrisos respondidos com aprovações pelos parceiros, o choro para negar algo ou demonstrar insatisfação, entre outros muitos comportamentos, são elementos de interação entre pares e adultos que vão norteando o aprendizado do que o bebê faz do mundo e de si.

A participação do outro no desenvolvimento do bebê, desde o início da sua vida, por meio das interações e intervenções do outro, possibilita a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido; nesse sentido, o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida. Por meio da interação social, a criança é levada a sair de uma perspectiva centrada em si (egocêntrica) para ter uma visão mais objetiva dos acontecimentos. Isto irá exigir partilha de significados, consideração de vários pontos de vista (OLIVEIRA, 1995).

Ao interagir cada criança não apenas significa o mundo, mas constrói sua identidade, mobilizando seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que modifica esses saberes e essas funções. Ao se relacionar com o mundo material e social de seu entorno em situações concretas e plenas de simbolismos, mediadas por diferentes parceiros, as crianças se apropriam de formas de ação historicamente concebidas em sua cultura, tais como: observar elementos; compará-los; apreciar a beleza neles existente ou ausente; indagar-se sobre as situações

percebidas; sensibilizar-se com atos de solidariedade e coragem; imitar o funcionamento de pessoas ou eventos que lhe chamam a atenção. Nesse processo suas condições orgânicas também atuam e são modificadas.

BRINCADEIRA

O brincar constitui uma linguagem própria da infância. Ao brincar as crianças descobrem o mundo que as cercam e imitam as relações que vivenciam, construindo novas significações para aquele contexto. Autores como Vigotski (2010) e Leontiev (2017) afirmam que o brincar está para a criança, assim como o trabalho está para o adulto, ou seja, é a atividade principal da criança e promotora de seu desenvolvimento. Ao brincar, a criança constrói pensamentos e o seu próprio jeito de ver o mundo que a cerca, interagindo com a realidade de forma transformadora. Isso porque as brincadeiras de faz de conta criam um campo da situação imaginária e são responsáveis pelo desenvolvimento da fantasia, do pensamento e da personalidade da criança.

A criança, na fase de infância, quer agir com o seu próprio “eu”, quer dirigir o carro do pai, fazer comida como a mãe, no entanto, ainda não pode porque falta seu amadurecimento para se apropriar e dominar essas ações objetivas. Para satisfazer essa necessidade de agir com seu próprio “eu”; a criança, na atividade lúdica, no jogo de interpretações, consegue satisfazer suas necessidades e vontades com autonomia para realizar as atividades que os adultos ao seu redor fazem. Essa fase da infância é marcada pela necessidade que a criança tem de agir como o adulto (VIGOTSKI, 2010).

O brincar é um direito de toda criança, que se destaca como algo essencial para o desenvolvimento infantil, com direito assegurado e reconhecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, pela Constituição Brasileira de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, onde o brincar aparece como prioridade (SANTOS, 1995).

Por meio das brincadeiras as crianças se apropriam de importantes significados através da imitação e para que a brincadeira de faz de conta aconteça nas escolas de Educação Infantil, o professor prepara o espaço com objetos e cenários que colaborem para que as crianças criem suas ações e relações na brincadeira, observando e registrando esses momentos tão significativos para o desenvolvimento.

Portanto, a brincadeira é, desde o início, uma experiência que se adquire quando compartilhada e enriquece o conhecimento de si, dos outros, das emoções, das possibilidades de ação no tempo e no espaço que os cerca. Embora a criança se movimente desde o nascimento, ela precisa percorrer o caminho de interação com o ambiente e os outros para ampliar suas possibilidades de movimento reflexo rumo ao domínio intencional de movimento.

O brincar é uma atividade que vai se diferenciando para cada faixa etária, os bebês e crianças bem pequenas demonstram-se interessadas pelas descobertas em relação aos objetos que são usados culturalmente, segue abaixo algumas possibilidades de atividades voltadas para o ato de brincar.

2.3. UM COTIDIANO BÁSICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acolhida

A chegada dos bebês e crianças à escola é um momento de reencontrar a professora e os colegas, deve ser acolhedor, aconchegante e agradável.

Roda de conversa

A Roda de conversa é um momento de oportunidade de interações por meio da oralidade, é muito importante que a conversa rode na Roda e todos possam se expressar.

Brincadeira

Oferecer possibilidades de brincadeiras livres e dirigidas por meio de interações, movimentos livres, investigações (FOCHI, 2018).

Leituras de histórias

Ressalta-se a importância do incentivo à prática de leitura por meio da contação de histórias e proferição de diferentes gêneros textuais da literatura infantil.

Banho

O banho tem que ser um momento prazeroso de acordo com a necessidade do bebê e da criança. De forma lúdica e divertida os bebês e crianças podem vivenciar o banho no cotidiano da Educação Infantil.

Hora do Descanso

O descanso é tão importante quanto a alimentação e a higiene, pois ajuda no desenvolvimento intelectual. Porém, devemos respeitar a singularidade de cada bebê e criança com suas diferentes necessidades.

Festas

As festividades e exposições pedagógicas contribuem para a partilha coletiva dos bebês e crianças com toda comunidade escolar e valorização da cultura brasileira.

Alimentação

A escola além de garantir uma alimentação saudável também deve promover ações pedagógicas que incentivam uma boa alimentação.

CURRÍCULO CENTRADO NA EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA

Pensar um currículo, formado por conjuntos de experiências e situações cotidianas organizadas para as crianças nas unidades escolares de Educação Infantil é um grande desafio sabendo que ele se concretiza por meio de "práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais" (DCNEB — Parecer CNE/CEB no 07/10).

Nessa concepção, o currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas inclui os elementos que as viabilizam, como por exemplo, a organização dos espaços, objetos e rotinas, organização do tempo para realizar atividades e brincadeiras, dos materiais para manusear e interagir, e especialmente, das relações e interações estabelecidas no cotidiano escolar com diferentes pessoas, pares e mediação do professor. Todo esse contexto encaminha para a realização de tarefas e construção de sentidos e significados atribuídos a si e ao mundo, por meio de diferentes linguagens.

Crianças no seu cotidiano criam cultura e é necessário que conheçamos a cultura infantil, seus modos de produzi-la, para que sejam planejadas situações que desafiem as crianças, ajudando-as a avançar nas aprendizagens e desenvolvimento. Para isso a interação com os pares e com os adultos que as acompanham e convivem é de extrema importância por incentivar falas, conversas, experimentações, brincadeiras e problemas a serem resolvidos com autonomia. Potencializar diversas situações no cotidiano, com atividades organizadas para promover interações, com o objetivo de construir identidades, individualidades e autonomia dentro de um grupo social, deve fazer parte do cotidiano escolar.

O professor da educação infantil deve estar atento para investigar o que é de interesse das crianças. Elas manifestam interesses das mais diversas maneiras e aos adultos cabe a arte de compreender as necessidades infantis e proporcionar brincadeiras capazes de exploração, manipulação, reflexão e aprendizado. Para isso, a prática livre e orientada pelo professor e os muitos momentos de brincadeiras que envolvam interação e movimento, música e dança, conhecimento do corpo, exploração de diferentes materiais e objetos de uso cotidiano, possibilitam que a criança percorra o caminho do controle e domínio de apontar, segurar, alcançar, lançar, dançar, transpor obstáculos, escrever, entre outras formas de movimento, comunicação e conhecimento do mundo que os cerca. Explorar objetos, elementos da natureza e materiais diversos, cuidar do próprio corpo, da diversidade natural e do entorno por meio de brincadeiras e experiências concretas também são formas de apropriação de conhecimento.

2.4. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA INFÂNCIA

A mediação social refere-se à participação do outro no desenvolvimento desde o início da sua vida através das interações e intervenções do outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido; nesse sentido, podemos observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

Por meio da interação social, a criança é levada a sair de uma perspectiva centrada em si (egocêntrica) para ter uma visão mais objetiva dos acontecimentos. Isto irá exigir partilha de significados, consideração de vários pontos de vista (OLIVEIRA, 1995).

Ao interagir cada criança não apenas significa o mundo, mas constrói sua identidade, mobilizando seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que modifica esses saberes e essas funções.

Assim, ao se relacionar com o mundo material e social de seu entorno em situações concretas e plenas de simbolismos, mediadas por diferentes parceiros, as crianças se apropriam de formas de ação historicamente concebidas em sua cultura, tais como: observar elementos; compará-los; apreciar a beleza neles existente ou ausente; indagar-se sobre as situações percebidas; sensibilizar-se com atos de solidariedade e coragem; imitar o funcionamento de pessoas ou eventos que lhe chamam a atenção. Nesse processo suas condições orgânicas também atuam e são modificadas.

Na escola a interação tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, além da interação com os adultos que a cercam a criança também aprende com os seus pares. Por isso é tão importante refletir sobre a intencionalidade de propor vivências que apresentem às crianças esse mundo repleto de sentidos e significados sociais.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. As crianças já nascem com um equipamento biofisiológico predisposto à aprendizagem e à manifestação das múltiplas linguagens, no entanto, o avanço das mesmas ocorre devido a fatores externos, por meio das relações e da socialização. Relembremos as contribuições de Vigotski (2000) que, a partir da teoria histórico-cultural, afirma que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Esse fato torna a ação docente de extrema relevância, pois o professor atuará garantindo um ambiente de socialização que potencializa as manifestações das linguagens.

> As cem linguagens da criança, a criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modo de pensar de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar de amar... (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Quando nos referimos às múltiplas linguagens da criança, em verdade estamos sugerindo que o educador esteja aberto e atento a quaisquer possibilidades de interação, comunicação e expressão que se originem da criança. É de suma importância despertar uma nova maneira de observar a infância, a partir de suas inúmeras maneiras de

expressão. Todas as ferramentas de que dispomos para produzirmos nossas interações pessoais e sociais são consideradas linguagens.

As múltiplas linguagens estão presentes no cotidiano escolar e são tão importantes quanto a linguagem escrita. Elas potencializam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Os sons, as imagens, os movimentos, as cores e os desenhos fazem parte da nossa cultura desde o nascimento, e isso não é diferente no ambiente escolar, principalmente na educação infantil. Nesse período, as crianças utilizam abundantemente as linguagens para se expressarem. Expressam-se no olhar, nos movimentos, quando choram, quando falam, cantam, quando preenchem uma folha com cores, nas suas interações e brincadeiras com colegas e adultos.

É imprescindível que o direito da criança de se manifestar seja garantido nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação infantil. Assim, faz-se necessário a intencionalidade pedagógica em promover brincadeiras e interações que privilegiem experiências em que as múltiplas linguagens sejam diárias. Nas unidades escolares, todos os aspectos devem estar voltados para favorecer esse desenvolvimento, desde o ambiente escolar, os professores, as atividades propostas, as relações, enfim, tudo que os rodeiam neste ambiente.

Tudo o que cerca as crianças na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas sim como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

Práticas como movimento com o corpo, brincadeiras de imitação, conversas, músicas, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens e dramatizações, quando presentes no cotidiano da Educação Infantil, tais práticas de linguagem proporcionam aprendizagens significativas na vida da criança. Práticas como conversas formais e informais com as crianças durante os momentos de higiene, alimentação, rodas, isto é, a interação de forma efetiva promove na educação das crianças pequenas o desenvolvimento da linguagem oral. Quanto mais a criança puder falar em diferentes situações como contar história, explicar uma brincadeira, solicitar ajuda, contar o que fez em casa, na escola, com os amigos, mais ela ampliará sua capacidade comunicativa, de entendimento e de expressão, mas principalmente de repertório cultural das crianças.

Dicas e Sugestões

As atividades desenvolvidas com os bebês e crianças para valorizar as múltiplas linguagens devem privilegiar as interações e as brincadeiras (eixos norteadores da BNCC) e garantir os seis direitos de aprendizagem, sem esquecer da intencionalidade pedagógica.

Durante esse processo, destacamos um desses seis direitos de aprendizagens: o **participar** - ativamente, com adultos e outros bebês e crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Falar sobre esse direito é enfatizar o bebê e a criança como protagonista e participante de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de propiciar que ela se sinta pertencente à escola.

Sugestões de atividades

1. ***Construção coletiva de uma casinha ou de qualquer outro brinquedo (inclusive instrumentos musicais)***

A proposta é selecionar alguns materiais e construir algo com os bebês e crianças, de modo que elas possam escolher esses materiais e estarem envolvidas em todas as etapas decidindo cores, estrutura, tamanho.

Circuito de espaços diversos

A proposta consiste em organizar o espaço (o pátio por exemplo) com algumas "estações de atividades" tais como: espaço para contação de histórias e reconto; espaço com um circuito de obstáculos; espaço para manipulação de livros e portadores textuais diversos; espaço para modelagem com massinha; espaço para pintura; espaço para desenho com giz de lousa; espaço do faz de conta.

O mais importante nessa atividade é dar liberdade de escolha para o bebê ou criança, para que possa expressar seus desejos por meio não só da oralidade, mas também por outros meios de comunicação, no caso das crianças bem pequenas e bebês, por exemplo.

Além da liberdade de escolher a atividade, é importante que os bebês e crianças tenham opções de materiais para utilizarem.

Roda de conversa com registro

A sugestão é registrar as escolhas dos bebês e crianças. Podemos, por exemplo, iniciar uma conversa sobre os brinquedos e brincadeiras favoritas, ou músicas, ou alimentos. E, em seguida, oferecer meios de registros (desenho, massinha, pintura, gráficos, entre outros).

Vale ressaltar a importância de registrar essas atividades (fotos, vídeos, relatórios), pois o registro propicia uma análise de nossa prática pedagógica e do percurso percorrido por bebês e crianças no desenvolvimento da aprendizagem.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA CRIANÇA

CORPOREIDADE

A corporeidade tem um grande objetivo na educação infantil que é estimular o desenvolvimento corpo-mente de bebês e crianças e o principal despertar a criatividade no aluno.

DRAMATICIDADE

O teatro praticado na escola como arte produzida coletivamente, a partir do desenvolvimento da expressividade gestual é uma linguagem que contribui para o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

MUSICALIDADE

A **musicalidade** desenvolve diferentes habilidades como: o raciocínio, a criatividade, promove à autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética, além de desenvolver a linguagem oral, a afetividade, a percepção corporal e também promove a socialização.

LINGUAGEM GRÁFICA

A linguagem gráfica, um dos tipos de comunicação mais comum atualmente, é a linguagem visual, ela pode ser escrita ou gesticulada. Sendo possível apresentar diferentes signos visuais da nossa cultura às crianças para desenvolver essa linguagem.

LINGUAGEM DIGITAL

A linguagem digital desenvolve nas crianças habilidades na utilização dos recursos tecnológicos. Os meios de comunicação evoluíram, tornando mais frequentes as interações sociais de forma digital.

2.5. NOÇÕES DE TEMPO, ESPAÇO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

À medida que o professor considera a unidade escolar e seu entorno como ambiente de curiosidades dos bebês e crianças sobre o mundo físico e social, ele pode alimentar a construção de conhecimentos sobre noções, comparações e explicações sobre representação de objetos, posições, deslocamentos, trajetos, utilizando noções de direção e posição, realizando brincadeiras com o corpo e espelhamento de movimentos.

Nesse processo o professor procura articular o modo como elas agem, sentem e pensam com os conceitos já disponíveis na cultura sobre cada objeto de conhecimento. A própria articulação entre os pares, a fala dos bebês e crianças pequenas e seus apontamentos, lhes possibilita ter acesso ao complexo de significações que orientam seus parceiros mais experientes a lhes proporcionar experiências significativas de aprendizagem.

Assim, promover experiências na unidade de Educação Infantil nas quais os bebês e crianças falem, descrevam, narrem e expliquem suas necessidades e curiosidades, torna-se requisito fundamental para a construção e ampliação de saberes.

As experiências cotidianas como pendurar tiras de tecido para imitar um circo, construir um castelo como cenário de faz de conta, cuidar de plantas e animais, colecionar objetos, entre outras vivências a serem proporcionadas aos bebês e crianças, além de fortalecer a autonomia, são ricas oportunidades para a construção de conhecimentos do mundo físico, das suas relações e transformações, utilizando-se do raciocínio lógico, das noções de tempo e espaço e da classificação e seriação de objetos e elementos manuseados.

Experiências de observação da paisagem local, por meio de passeios ao entorno da escola, ou o apoio de fotos e imagens, integrados a relatos e registros, chamando a atenção dos bebês e crianças para as transformações ocorridas ao longo do tempo, ajuda-as a

relacionar aspectos do meio e discutir sobre o que provocou as mudanças observadas no espaço, seja ele urbano ou rural.

A estruturação da rotina e a utilização de calendário em sala de aula permitem ricas experiências para compreender o tempo. Os bebês e crianças podem representar por desenho, gravuras ou palavras o que fazem ao longo do dia, elaborar um quadro com a ordem dos acontecimentos previstos ou executados, aniversários dos integrantes da turma ou da escola, etc.

Propor situações problema em que bebês e crianças possam ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre quantificação de objetos, de pessoas, de espaços e de tempo, devem fazer parte do cotidiano infantil. Diferenciar os conceitos de muito e pouco, alto e baixo, largo e estreito, por meio de atividades gráficas descontextualizadas precisa ser evitado, uma vez que, é por meio de vivências reais que se promove a apropriação desses conceitos pelo bebê ou criança e direciona seus conhecimentos para os próximos passos.

O apoio de elementos reais e do cotidiano infantil é um dos procedimentos possíveis para aprenderem a quantificar, comparar, ordenar, adicionar, subtrair, dividir, etc. Olhar listas de preços, localizar uma data no calendário, comunicar o endereço de sua residência, brincar de vender frutas na feira, contar pontos em um jogo são práticas sociais que ajudam bebês e crianças a elaborar conhecimentos acerca da escrita de números e utilização dos símbolos numéricos como representação. Outra experiência importante ao desenvolvimento infantil as quais nossos bebês e crianças devem participar é a exploração de elementos da natureza entre outros objetos para observação e reflexão de suas transformações como, por exemplo, da água nas formas de gelo, líquida e de vapor, da terra em barro, do urucum ou cúrcuma em tinta, da farinha em massinha ou pão, da semente em planta, entre tantas outras possibilidades de transformação de elementos. O convite a práticas intencionais e significativas por meio da multiplicação de perspectivas, perguntas, investigações, e criações de respostas e respostas discutidas com seus pares e com o professor ampliam o conhecimento e promove o desenvolvimento.

O ESPAÇO COMO MEDIADOR DE APRENDIZAGENS

Para a organização dos espaços e ambientes nas unidades da Educação Infantil o foco deve estar nas necessidades dos bebês e crianças, garantindo-lhes o direito de viver

boas rotinas, uma jornada interessante, acolhedora e desafiadora, participando de atividades que ampliem seu conhecimento sobre as relações sociais e elementos da cultura e desenvolvam sua autoestima.

O período de zero a cinco anos de idade é repleto de momentos importantes para os bebês e crianças. A construção de uma identidade pessoal, a aquisição da marcha, a aprendizagem da fala, o controle dos esfíncteres, o desenvolvimento das primeiras amizades e o faz de conta são apenas alguns deles (OLIVEIRA et al., 2019). Também as experiências de aproximação dos bebês e crianças com a cultura incluem o contato com a leitura, a escrita, com a literatura e as artes. Todas essas conquistas devem ser consideradas quando se planeja e organiza os ambientes das creches e escolas em que bebês e crianças convivem. Esse conjunto de práticas compartilhadas segue o plano político pedagógico da instituição que define as metas almejadas para o desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças que nela são educadas e cuidadas.

Para pensar na organização dos espaços e ambientes apontaremos quatro dimensões que Oliveira et al. (2019) destacam:

- Dimensão Interacional: o ambiente contempla e favorece as diferentes possibilidades de interações que envolvem bebês e crianças entre si e os adultos. A resolução de conflitos, as amizades e a descoberta dos outros são beneficiadas quando ofertadas atividades intencionalmente organizadas e apoiadas em materiais diversificados;

- Dimensão física: Refere-se à organização dada ao espaço físico – seu tamanho, formato, condições de iluminação, ventilação e os materiais dispostos nele como: mobiliário, divisões, brinquedos, objetos entre outros. Abrangem ainda as qualidades sensoriais oferecidas, como, cores, formas, espelhos, transparências, brinquedos, objetos etc.

- Dimensão Temporal: Compreende a organização do tempo e os momentos em que os diferentes espaços são utilizados, bem como a distribuição das atividades ao longo da jornada diária, criando momentos diversos: tempo de chegar, de brincar, de alimentar-se, de repousar, de explorar, de ouvir histórias entre outros. Aqui destacamos a importância em abranger uma variedade de atividades na organização da rotina e jornadas considerando alguns aspectos como o clima, as estações do ano e sua influência na duração e distribuição das atividades que perpassem pelos campos de experiências.

- Dimensão funcional: Considera as formas de utilização dos diferentes espaços, sua polivalência, sua flexibilidade e os tipos de atividade que neles podem ocorrer. Neste sentido é importante que bebês e crianças tenham autonomia em suas escolhas do que fazer, como fazer e onde fazer é comum organizarmos ambientes em que os objetos estão colocados à altura do adulto e não à altura dos bebês e crianças, é preciso repensar estes espaços para que eles realmente atendam às necessidades dos bebês e crianças.

2.6. A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO FORMAR LEITORES E AUTORES DE TEXTO.

Para pensarmos na apropriação da língua oral e escrita no segmento da Educação infantil, devemos pensar nos processos que antecedem e acompanham essas aprendizagens, que são as bases para o seu posterior desenvolvimento. Elencamos a linguagem oral articulada com o pensamento, a brincadeira simbólica e o desenho infantil como especificidades que são desenvolvidas desde o primeiro momento de interação com os bebês que oportunizam a apropriação da língua oral e escrita como um signo que faz parte de cultura letrada da nossa sociedade.

A linguagem é um fator primordial ao desenvolvimento e aprendizado de bebês e crianças que desde o seu nascimento interage com o meio. A socialização escolar passa sempre em primeiro lugar pela palavra e pela escrita, razão pela qual essas duas linguagens continuam a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento. Assim, destaca-se a importância da linguagem falada e principalmente da linguagem escrita para

o desenvolvimento humano, visto que essa linguagem possibilita a apropriação de uma parcela importante da herança cultural da humanidade registrada.

> Contudo a língua escrita é uma construção complexa, uma construção cultural e histórica, que sua gênese na criança se dá através do gesto, do jogo e do desenho, além de estar inter-relacionada com a fala" (ANDRÉ; BUFREM, 2012, p. 29).

Importante para o desenvolvimento da linguagem escrita é a brincadeira. A atividade principal ou atividade dominante pela qual bebês e crianças se relacionam com o mundo é a brincadeira está diretamente relacionada à atividade dos jogos e brincadeiras. De acordo com Vigotski (1991, p.68), "a criança desenvolve-se essencialmente por meio da atividade do brinquedo". Segundo o autor, "o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência" e, "no brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados" (VIGOTSKI, 1991, p.65), ou seja, transformações internas no desenvolvimento, como o simbolismo e a capacidade de representar e de abstrair, essenciais para leitura e escrita, surgem a partir das situações de brincadeiras. Cunha (2007, p.11) afirma que "a criança brincando desenvolve a sociedade, pois faz amigos, aprende a conviver em sociedade e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas". Assim, brincar com gestos, palavras, letras faz com que bebês e crianças se desenvolvam.

O desenho infantil é considerado na psicologia Histórico-Cultural como um estágio que antecede à linguagem escrita. Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar (VIGOTSKI, 2009).

Nessa idade, o desenho é uma das atividades preferidas de bebês e crianças e possibilita-lhe expressar-se com mais facilidade. Para que o bebê ou a criança recrie algo de maneira nova no ato de desenhar e verbalizar o que está desenhando, é preciso que tenha vivências e experiências pessoais e a habilidade de analisar as relações sociais entre as pessoas em diferentes ambientes. Nesse momento crítico (VIGOTSKY, 2000), o bebê e a criança descobre que os traços feitos por ela podem significar algo e, então, os desenhos representam um signo que acompanha sua linguagem falada.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenho está na memória e quando um bebê ou criança libera sua memória por meio do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando histórias, narrando. A fala organiza o desenho, por isso, quando o bebê ou criança desenha e diz em voz alta o que irá desenhar, a linguagem é um recurso mediador que orienta e dá sentido ao desenho (LACERDA, 1995).

Abaixo segue uma produção de desenho que foi realizado como forma de registro após a vivência de brincar no parque. Além, do desenho a criança também fez uma representação da escrita espontânea.

Alguns pontos importantes são necessários observar no registro acima, primeiramente a produção do desenho parte de uma brincadeira que foi vivenciada, nota-se também a intencionalidade do professor de perguntar à criança o significado do seu desenho, qual o sentido que a produção da criança quis expressar. E intencionalmente a professora pediu para a criança registrar com a escrita espontânea, mostrando que o registro da brincadeira pode ser pela oralidade, pelo desenho e pela escrita.

Oliveira (2020) afirma que é possível criar oportunidades de interação com a língua escrita de diversas formas, (escrita de bilhetes, listas, palavras com letras móveis), de modo que bebês e crianças levantem hipóteses sobre as funções da escrita e recebam esse estímulo como convites para a ação exploratória das linguagens.

Não se trata, pois, de alfabetizar em período pré-escolar, e sim, dar oportunidades de valorização do letramento que bebês e crianças já trazem e ampliar horizontes com o acesso à diversidade textos orais e escritos que circulam no meio social. Assim, é imprescindível que desde o berçário os bebês possam ouvir histórias, manipular livros, participar de intervenções artísticas, interagirem com teatros específicos para bebês, músicas, cantos, contos, poemas, narrativas. O repertório letrado está por toda parte e pode ser ampliado a todo o momento, desde que com intencionalidade pedagógica.

É importante que a escrita e o letramento sejam colocados para bebês e crianças da Educação Infantil de maneira lúdica e brincante, por meio de diferentes tipos de leituras, brincadeiras, jogos e também do cotidiano, fazendo com que percebam as letras, palavras e textos em situações comunicativas que fazem parte de seu contexto. Mesmo que não leiam e interpretem textualmente, bebês e crianças têm direito de (re)conhecer tais conhecimentos. Assim, propõe-se que a Educação Infantil oportunize as bases para a apropriação da linguagem escrita, respeitando a infância, seus tempos e especificidades.

LITERATURA INFANTIL

Em se tratando da aproximação das crianças com as culturas do escrito, a presença da literatura desde os primeiros meses de vida é um direito delas e significa bem mais do que uma estratégia para lhes ensinar a falar ou a se comunicar. A literatura deve ser compreendida como uma inspiração que apoia as crianças na engenhosa e complexa tarefa de se tornarem seres de linguagem. O texto literário oferece à elas um passaporte para iniciar, de forma consistente, seus percursos rumo à vida.

Existe um processo de leitura e criação que antecede a alfabetização e que justifica um trabalho pedagógico com livros na Educação Infantil. Sabe-se que as crianças de creches, entre quatro a trinta e seis meses, ainda não leem convencionalmente, mas as experiências de contato com diversos suportes da escrita, a leitura sistemática dos adultos para elas, a contação de histórias de memória, as rimas, os trava línguas, o incentivo ao manuseio a livros, revistas e outros textos, tudo isso é de cabal importância nesse período da vida, pois esse é o primeiro contato com a palavra escrita e com textos visuais, os quais reclamam sentidos e desafiam as crianças a interpretarem suas imagens e mensagens, além de propiciar o gosto pela leitura.

Ter acesso e poder vivenciar a leitura e o contato com livros, principalmente livros de literatura infantil, sem a finalidade de alfabetizar precocemente as crianças da primeiríssima infância, é um ato de liberdade de expressão, de resistência. Afinal, as crianças bem pequenas e os bebês devem ter seus ritmos e tempos de desenvolvimentos respeitados, assim como os seus direitos éticos, estéticos e políticos garantidos.

Tudo aquilo que as crianças têm acesso e convivem tornam-se seus referenciais na construção de suas próprias teorias sobre o mundo - como suas ideias de família, de sociedade, de relações e de si mesmos, por exemplo.

É importante destacar nesse contexto, que desde a etapa da Educação Infantil, as histórias devem contemplar em seu bojo a diversidade étnico-racial de maneira positiva. Entende-se que não é somente por meio dos livros que as crianças terão acesso à cultura africana e afro-brasileira, mas é fato que a literatura também pode e deve trazer essas referências.

De acordo com Maria Emília López, no livro “Um mundo aberto – Cultura e primeira infância”: “A primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas".

Incentivar que os bebês e as crianças pequenas levem livros de histórias semanalmente para o ambiente familiar;

O(a) professor(a) poderá pedir para as crianças contarem na roda de conversa como foi a experiência de levar o livro para casa;

É importante que as crianças tenham autonomia na escolha do livro;

Quando o professor trabalhar com um livro específico, além do livro que as crianças levam para casa podem construir o personagem da história para também visitar a casa da criança;

Uma proposta para as crianças seria também a construção de um registro por desenho ou outras formas de expressão da criança em parceria com a família sobre o livro;

A valorização da cultura escrita perpassa pela forma como a literatura infantil é apresentada para as crianças, propor experiências que encantem os bebês e crianças.

2.7. RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA

Há décadas, existem movimentos sociais que propõem uma educação no sentido de que todos se vejam nela incluídos (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010). É muito importante que bebês e crianças africanas, indígenas, asiáticas, venezuelanas, entre tantas outras etnias, encontrem uma escola em que existe o respeito à diversidade humana como garantia para o desenvolvimento de uma identidade positiva de pertencimento, onde todos os alunos compreendam a importância e o respeito para com as diferenças.

Isso implica, por parte da escola e dos professores, uma nova postura frente aos seus alunos de diferentes classes sociais, raças, gêneros, religiões etc., com diversas formas de entendimento de mundo. Assim, há a necessidade de se trabalhar com as diferenças no ambiente escolar em contraposição à visão hegemônica de indivíduo que não corresponde aos bebês e crianças que se têm no cotidiano escolar. Os bebês e as crianças possuem percepções, referências, história, consciência e cultura que deve ser valorizada, respeitada e ampliada garantido seu desenvolvimento.

Garantir o pleno desenvolvimento infantil a partir do enfrentamento do racismo também é umas das metas da Educação Infantil deste município. Esta iniciativa foi concebida a partir do entendimento de que o debate e as políticas para as infâncias

necessitam assumir a centralidade da questão racial e o compromisso com ações que retirem os bebês e crianças negras e indígenas de situações de vulnerabilidade e de invisibilidade, para de fato garantir o pleno desenvolvimento infantil desde a primeira infância para todos os bebês e crianças.

Os bebês e crianças de zero a cinco anos, estão em uma etapa crucial do desenvolvimento humano já que as experiências vividas nessa faixa etária afetam profundamente o desenvolvimento físico, mental, social e emocional dos indivíduos. O racismo é uma das variáveis que compõem as experiências adversas na infância e em algumas das vezes de forma traumática através de experiências de violência, abuso, uso de drogas na família, descuido ou abandono.

Algumas pesquisas nos ajudam a pensar nas discrepâncias existentes entre os povos negros, indígenas e a população branca. Dados da Unicef, por exemplo, nos mostram que o risco de um bebê/criança negra morrer antes dos 5 anos por causas infecciosas e parasitárias é 60% maior do que uma bebê/criança branca e o risco de morte por desnutrição é 90% maior entre bebês e crianças negras do que entre brancas. A Fiocruz e a UFMG apuraram em 2020 que em geral bebês e crianças indígenas apresentam níveis de mortalidade 50% superiores aos de bebês e crianças brancas, chegando a alcançar o dobro nos casos de menores de um ano de vida.

Esses dados nos fazem refletir a necessidade de pensarmos também as experiências vividas por bebês e crianças nas unidades escolares brasileiras e de nosso município. A experiência de ser não branco no Brasil, na adversidade do racismo, permite que elas enfrentem situações de sofrimento e maior exposição ao estresse tóxico, que ocorre quando o indivíduo permanece por longo período em vivência de uma experiência adversa sem o suporte adequado. O estresse tóxico pode interromper o desenvolvimento saudável do cérebro e de outros sistemas do corpo, aumentando o risco de uma série de doenças por traumas causados pelo racismo sistêmico. A construção de ações conjuntas e articuladas é uma oportunidade, mas também uma resposta à urgência por medidas que tomem como determinante a mitigação do racismo para a efetivação de direitos para todos.

Parte III

Intencionalidade educativa

3.1. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

A prática pedagógica reúne um variado número de atividades relacionadas com a ideologia e os valores que definem a direção que o desenvolvimento infantil deve ter e as condições de determinado contexto e cultura em que a criança está inserida. Definir estes aspectos constitui o projeto político pedagógico da unidade educacional. Em algumas delas predominam atividades artísticas, noutras é visível o interesse em deixar as crianças brincarem com elementos da natureza. Noutras mais o encantamento com histórias oralizadas, lidas ou dramatizadas aparece com frequência.

Na Educação infantil, considerando que a elaboração de saberes pelas crianças se dá nas relações sociais vividas no contexto escolar, elas necessitam envolver-se em experiências significativas e a partir das interações que vivenciam com o professor e seus pares elas se apropriam de novos conceitos e palavras ao trocar afetos e conhecimentos com outras crianças e com adultos.

Dada à necessidade que move o ser humano de se apropriar e transformar o meio que o cerca, o papel do professor é mediar às aprendizagens da criança. Ele o faz à medida que, em sua relação com as crianças, negocia com elas metas e procedimentos para agir. A forma como ele desempenha seu papel enquanto autoridade constituída é particularmente importante, dado que a criança com frequência o imita na interação com companheiros (OLIVEIRA, 2020). Pode-se dizer, com Vigotski, que as ações do professor contribuem significativamente para o desenvolvimento proximal das crianças, pois atua sobre as atividades psíquicas que ainda são emergentes, fazendo com que avancem em seu raciocínio, passando a constituir um desenvolvimento real.

3.2. PLANEJAR, EXECUTAR E AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DAS UNIDADES ESCOLARES.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta de fundamental importância para que todos os membros que integram cada uma das escolas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, cujo objetivo é o ensino/aprendizagem, precisam efetivar os princípios balizadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil como a equidade, o bem comum, o empoderamento, a valorização da vida de cada indivíduo, a promoção da saúde e do bem-estar, a cultura do respeito mútuo, a equidade racial e de gênero, e o protagonismo estudantil.

Em relação à Educação Infantil, o PPP tem como objetivo a criação de condições que assegurem os direitos de cada criança a uma aprendizagem voltada para o seu desenvolvimento integral por meio da exploração dos campos de experiências. As vivências em cada unidade escolar deverão ocorrer por meio de socializações planejadas e/ou aprendizagens significativas que complementam as ações das famílias e da comunidade no que diz respeito à promoção do enriquecimento das experiências das crianças a partir de interações e brincadeiras, tal como é apresentado nas DCNEIS (BRASIL, 2010). Neste item será abordado questões de organização curricular e documentação pedagógica pensando a partir do PPP em diálogo com o planejamento docente.

- Organização curricular considerando os direitos de aprendizagens e os campos de experiências

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir de bebês e crianças que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas (BRASIL, 2018).

Os campos de experiências apontam para a imersão de bebês e crianças em situações nas quais constroem noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para o dos bebês e crianças, emprestando um sentido singular às situações que vivenciam à medida que efetivam aprendizagens (BRASIL, 2018).

Trabalhar por campos de experiências consiste em abandonar uma visão de disciplina escolar com conteúdos pré-determinados e centrar-se em um projeto educativo que se constitui das falas, dos saberes e dos fazeres dos bebês e crianças. Cabe ao professor/a interpretar esses saberes e, promover novas situações educativas contextualizadas e significativas.

Uma forma de se apropriar da proposta curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil é refletir sobre como os direitos de aprendizagem conduzem o trabalho pedagógico em cada um dos campos de experiências. Para saber mais sobre os campos de experiências acesso o documento sobre os **Campos de Experiências – Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil**

elaborado pelo MEC (BRASIL, 2018), que orienta possibilidades de práticas pedagógicas que garantam os direitos de aprendizagem para a Educação Infantil.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica consiste na coleta de informações que são posteriormente refletidas e interpretadas para depois serem expostas de forma sistemática e estética que dê conta do que foi vivido nos processos por meio da narração, imagens, vídeos e é um trabalho colaborativo e reflexivo que envolve todos os agentes educativos É também um instrumento de reflexão, planificação e avaliação e por ser um documento público torna visível o processo de aprendizagem, deixando um registo estético e narrado do trabalho realizado.

Desta forma, é considerada como um instrumento que ajudará a fazer uma avaliação real e global da aprendizagem dos bebês e crianças, através de painéis, vídeos e fotografias que evidenciam a documentação. Assim, a partir da exibição de um painel ou peça documental, as crianças, famílias e comunidade escolar podem realizar autoavaliação e *feedback* ao observar, lembrando suas experiências e fazendo uma reflexão autocrítica dos processos vividos, estimulando os educandos a proporem novas hipóteses e desafios,

> A documentação é um processo dinâmico, contextualizado, que permite à professora conhecer e compreender as crianças através de seus sentimentos, interesses, ideias e potencialidades. A professora que documenta tem a possibilidade de analisar, refletir e compartilhar interpretações sobre as crianças e a maneira como aprendem. Essa experiência provoca um trabalho mais produtivo e profuso, porque permite à professora participar de um processo de discussão coletiva, e não apenas de reflexão individual. (MORAIS, 2011)

Morais (2011) defende ainda que o professor deve estar em constante documentação dos processos de meninos e meninas que lhe permita estar em profundo conhecimento da singularidade de cada um deles e de seu grupo, para que seja colaborativo. Uma das grandes contribuições que a documentação pedagógica tem sobre outras ferramentas de avaliação é que ela está a serviço dos bebês e crianças e dos processos autênticos, envolvendo todos os atores-chave que participam do processo educacional, portanto, torna-se uma ferramenta para a visibilidade e o empoderamento da comunidade na promoção de uma cultura da infância em que seus interesses e

necessidades sejam revelados, fazendo com que a criança se experimente como sujeito protagonista.

Com a era digital, ficou evidente a necessidade de refletir-se sobre como transformar nossas práticas educativas no chão da escola. Sabe-se que como educadores que expor meninos e meninas na frente de uma tela sem experiências significativas não terá valor para consolidar o aprendizado. Uma das formas de podermos dar *feedback* e desafiar os nossos bebês e crianças e suas famílias é por meio do registo de experiências que são sistematizadas através de documentação pedagógica, sendo possível observar os seus próprios processo à equipe de forma a gerar experiências que andam de mãos dadas com seus interesses e que permitem que sejam considerados novos desafios e descobertas. É importante que esta documentação aproxime a equipe pedagógica do contexto de cada criança, e permita desenhar estratégias pertinentes, relevantes e respeitadoras da singularidade, necessidades e interesses de cada um deles.

A documentação se caracteriza como um instrumento que tem a função e a importância de mostrar às crianças como elas são com seus próprios interesses e necessidades de sua singularidade particular e que estão voltados para suas experiências, pensamentos, ideias, que podem e são representados enquanto brincam e interagem com seus pares.

Para que o professor possa sustentar os processos investigativos pedagógicos é necessária à sistematização de um instrumento de planejamento semanal que converse com o Projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar e que oportunize ao professor pensar e refletir sobre as ações planejadas. O planejamento semanal faz parte da documentação dos processos investigativos, e o sua construção pode ser elaborada e discutida coletivamente com a equipe de professores no início do ano letivo. Conforme afirma Fochi (2018), o exercício de construir a ação pedagógica implicada na observação, registro e interpretação do cotidiano educativo mobiliza o professor a aprender e tomar consciência sobre o seu próprio fazer.

Para saber mais, acesso o documento “Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica” (BRASIL, 2018), que apresenta possibilidades de instrumentos do planejamento semanal para o cotidiano da Educação Infantil.

Partindo da escuta, fica evidente na documentação como são os meninos e meninas e como é que viveram o seu processo de aprendizagem, para que se dê a conhecer uma

documentação autêntica de cada processo vivido, por isso a documentação é a ferramenta que nos permite desenhar e avaliar processos pedagógicos. Como diz Malaguzzi (1998, p. 88)

> Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores que em qualquer lugar se propuserem a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e deficiências das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

Desta forma, a documentação pedagógica, além de tornar vivas as memórias dos processos vividos pelos bebês e crianças na escola, também fornece subsídios para a avaliação do desenvolvimento de cada educando e da prática educativa do professor.

Compreendendo o amplo conceito de documentação pedagógica, que visa comunicar o cotidiano pedagógico, as aprendizagens de crianças e adultos e a refletir sobre a prática pedagógica como um todo, ressalta-se como um dos instrumentos pedagógicos para registros as mini-histórias como um exemplo desse tipo de documentação.

As mini-histórias são narrativas curtas em que a criança é a protagonista e o (a) professor (a) narra cenas do cotidiano e as ressignifica por meio de suas observações e reflexões. Essas narrativas que retratam as aprendizagens das crianças possibilitam uma aproximação das mesmas com as culturas do escrito, que comunicam e dão visibilidade para suas vozes e processos evolutivos.

As mini-histórias, segundo Fochi (2015) e Altimir (2010), registram fatos e episódios do cotidiano, que expressam momentos mais significativos e que vêm de construções que as crianças realizam na trajetória formativa, assim como podem ser os registros de instantes vividos por elas, de algo curioso que naquele momento o adulto conseguiu registrar fotograficamente e dar outro sentido, transformando-se em uma memória auto formativa das intervenções pedagógicas.

Essa forma de comunicação, por meio de mini-histórias, iniciou-se em 1985 e logo foi adotada, juntamente com outras formas de documentação, por todas as creches e pré-escolas administradas pelo município de Reggio Emilia, que fica localizada no norte da

Itália. Tamanha difusão ocorreu porque estava em harmonia com uma abordagem ao trabalho com crianças que tentava, com um grande senso de curiosidade e ternura, entender mais e investigar mais profundamente os pontos de vista das crianças.

Na construção das mini-histórias, a intenção, escolha e seleção dos contextos e situações observáveis pelos (as) professores (as) são essenciais. Sua interpretação diante dos observáveis é que definirá a forma de tornar visíveis as aprendizagens, a partir das mini-histórias.

Tornar as aprendizagens evidentes na Educação Infantil, além de valorizar e dar visibilidade ao trabalho de excelência dos professores permite a aproximação com as famílias. Quando apresenta-se o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e as aprendizagens significativas, amplia-se a parceria com as famílias.

O trabalho docente requer uma sensibilidade para estar atento ao que as crianças dizem ou expressam em relação ao cotidiano escolar. Assim, é necessário realizar a escuta sensível e o olhar atento, pois estes são elementos fundamentais para a prática pedagógica com crianças, a fim de que, o (a) professor (a) proporcione momentos e espaços que potencializem as interações e as brincadeiras das crianças, favorecendo assim, o protagonismo infantil.

As crianças produzem culturas a partir das mini-histórias, em suas diferentes formas de interações, comunicações e produções de cultura de pares. A forma como acontecem essas interações e produções de culturas é por meio das brincadeiras, em que os bebês e as crianças bem pequenas, mesmo não tendo a linguagem oral bem desenvolvida, comunicam-se, expressam suas vontades e afetos, buscando a todo o momento conquistar a autonomia nas ações que realizam. As crianças desejam participar do mundo dos adultos, pois é uma forma delas também fazerem parte das experiências culturais, recriando-as e produzindo, assim, suas próprias culturas da infância.

A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS

Como processo da documentação pedágogica é importante discutir sobre a escuta sensível na educação e cuidado de bebês e crianças pequenas é preciso antes de tudo romper com o olhar adultocêntrico construído historicamente e que acabou silenciando as infâncias, não percebendo as formas deles interagir e significar o mundo (SILVA, SOUZA E OLIVEIRA, 2018). É preciso que realmente se escute de forma sensível as diversas

linguagens dos bebês e das crianças que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, o que significa estar atento às diferentes formas de expressão que os bebês e as crianças têm.

Cabe ao professor ter um olhar atento às diferentes formas de manifestação dos bebês e crianças que demandam suas histórias de vida e seu contexto, compreendeendo que, de alguma forma expressiva, desde bebês e as crianças falam, expresam suas necessidades e afetos, demandam ajuda.

É importante ouvir os bebês e crianças sem pré-julgamentos, entrar no mundo de cada um e compreender suas particularidades, respeitando as especificidades da infância, pois nossa sociedade historicamente pouco reconhece bebês e crianças como capazes e participativos (CARVALHO; MULLER, 2010). Com isso, suas opiniões, necessidades, desejos, seus sentidos expressos por diferentes linguagens – corporal, musical, cinestésica, plástica, dentre outras, não são levados em conta devidamente.

Na abordagem educativa italiana[1] de Reggio Emília (RINALDI, 2012), os projetos educativos sempre partem da escuta e do interesse de bebês e crianças, que trabalham em pequenos grupos, geralmente com seis bebês ou crianças, em pequenos projetos de pesquisa, e posteriormente é realizada uma grande assembleia, em que colocam suas experiências e vivências, e juntos tomam novas decisões.

O enfoque dessa abordagem educativa italiana está no bebê ou criança, que é considerado participante ativo na construção de suas aprendizagens no cotidiano da Educação Infantil e, ao possibilitar que bebês e crianças façam suas escolhas, os professores permitem a participação integral no seu processo educativo.

Outra forma de ouvir e ampliar a voz de bebês e crianças é a roda de conversa, um espaço para emitirem suas ideias, seus sentimentos e seus desejos, além do que lhes causa prazer. É um meio pelo qual bebês, crianças e adultos podem ir compreendendo as questões que geram no grupo curiosidade, troca de percepções, bem como situações de mal-estar, de desconforto, de conflito. Deste modo, podem discutir formas de resolver questões (ANGELO, 2014), mas é preciso que todos participem dela.

[1] O termo que este livro apresenta como abordagem educativa italiana refere-se um conjunto de escolas de Educação Infantil criadas nos últimos trinta anos na cidade de Reggio Emília, que fica localizada ao norte da Itália.

A roda de conversa serve como uma prática dialógica (MOTTA, 2014), permitindo ao bebê ou criança o direito à voz numa relação dialógica, e justamente nessa relação com o outro mediada pela linguagem que o ser humano vai se constituindo. Escutar o que bebês e crianças têm a dizer é possibilitar concebê-los como sujeitos ativos, que participam de forma criativa e crítica do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil deve ser realizada por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento e das aprendizagens da criança ao longo do processo educativo, podendo oferecer subsídios para rever o trabalho realizado, sem finalidade de promoção para etapas subsequentes ou julgamentos.

Ao avaliar, o professor deverá analisar o percurso da criança, as conquistas, as dificuldades e desafios, evidenciando o processo educativo que realiza com o grupo, ou seja, não há como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desconsiderando o contexto educacional que se criou para que tal aprendizagem acontecesse. Os registros realizados pelo professor, dessa forma, contribuem para uma contínua reflexão sobre seu fazer educativo. Nesse sentido, também são compreendidos como uma forma de auto-avaliação acerca do seu trabalho.

PLANEJAR A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Um bebê ou criança que inicia sua trajetória escolar, um bebê que vai da Creche para a Pré-Escola ou uma criança que sai da Pré-Escola e vai para o Ensino Fundamental, enfrenta diversos desafios, entre eles: mudança de prédio e mobiliário, diminuição dos momentos lúdicos na sua rotina e aumento do tempo dentro de sala de aula em atividades dirigidas. De que forma podemos organizar esse momento de transição entre as etapas para que o processo seja realizado com mais qualidade e principalmente com mais tranquilidade para os bebês e crianças?

"Nada é permanente, exceto a mudança", dizia o filósofo grego Heráclito para proporcionar uma mudança tranquila é fundamental pensar em todos os aspectos que envolvem esse momento e que farão grande diferença não só em relação à aprendizagem e ao conhecimento em geral como também ao desenvolvimento emocional, para que bebês e crianças deem continuidade ao processo educacional e consequentemente protagonizem seu processo ensino aprendizagem de forma significativa e prazerosa.

O primeiro princípio importante a se observar nessa transição é o princípio da continuidade, ou seja, as experiências que os bebês e crianças tiveram em sua jornada anterior, além de continuar, devem ser ampliadas e aprofundadas nas etapas posteriores. Portanto, cabe à escola e aos educadores estarem cientes da trajetória de seus alunos e o contexto de onde vieram.

Outro ponto a se observar é o espaço físico e sua organização, já que é a primeira grande mudança que o bebê ou a criança se depara no percurso escolar. É importante tentar reproduzir nas salas que recepcionam bebês ou crianças (ciclo IV, Etapa I ou 1º ano) uma disposição do espaço próxima àquela que era encontrada na instituição anterior. Agrupar em semicírculo e colocar nas salas prateleiras ao alcance dos pequenos são boas formas de favorecer a continuidade entre as etapas. Além disso, é crucial manter momentos brincantes constantes na rotina, fazendo da brincadeira um componente curricular, afinal as crianças continuam sendo crianças até os onze anos de idade.

A presença da família na escola é imprescindível. Fazer uma reunião com os responsáveis no primeiro dia de aula para apresentação da nova escola, seus espaços, seus funcionários e como serão as rotinas no início, proporciona a sensação de acolhimento e segurança tanto para os adultos cuidadores quanto para bebês e crianças, que se tornam

mais confiantes e seguros no enfrentamento deste novo e importante desafio em sua trajetória escolar.

Ao analisar a transição e os aspectos mencionados, faz-se necessária a articulação e continuidade do trabalho pedagógico realizado na Creche, Pré-Escola e Ensino Fundamental para que seja realizada com menos rupturas possíveis, assumindo e respeitando a infância como processo enriquecedor e desafiador para bebês e crianças, desmistificando, assim, a primeira etapa de ensino como preparatória, fazendo-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de bebês e crianças em suas diferentes faixas etárias e em suas individualidades.

Em especial a transição da idade pré-escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a BNCC (2017), apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência na Educação Infantil que devem ser conhecidas, assim os educadores do Ensino Fundamental têm um ponto de partida visando a continuidade e aprofundamento desse percurso educativo. Proporcionar aos educadores das duas etapas momentos de conversas e trocas de documentos e materiais, principalmente aqueles que mostram os processos vivenciados pelas crianças ao longo da Educação Infantil, é uma ferramenta importante e facilita a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar

REFERÊNCIAS

[1] AGENDA 2030. (2015). **Objetivo de desenvolvimento sustentável 11** – cidades e comunidades sustentáveis. Disponível em: http://www.agenda2030.com.br/ods/11/ Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

[2] ANDRE, Tamara Cardoso e BUFREM, Leilah Santiago. **O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. 2012, vol.14, n.01, pp.22-42. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922012000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1676-2592.

[3] ANGELO, A. **O espaço-tempo da fala na Educação Infantil**: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2014. p. 53-65.

[4] ANTUNES, P. de B. **Direito Ambiental**. 9ª ed. Revista, ampliada e atualizada. Rio de Janeiro. Lúmen Júris. 2006.

[5] BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: paz, e terra, 1996, p.13 e 20.

[6] BEYER, Hugo Otto. **A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005

[7] BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em 22 de maio de 2018.

[8] BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. IN: Kishimoto, Tizoko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[9] BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 24. ed. atual. e ampl. São Paulo: Malheiros, 2009.

[10] BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

[11] BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Introdução**. Brasília, 1998a, v.1.

[12] BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Formação Social e Pessoal.** Brasília, 1998b, v.2.

[13] BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 4 de dezembro de 2022.

[14] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

[15] BRASIL. LEI Nº 13.431, de 04 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei Nº 8.069, de 13 de junho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm Acesso em 08 dezembro de 2022.

[16] BRASIL. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF, 1990.

[17] CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. **Ética na pesquisa com crianças:** uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

[18] COUSINS, Lucy. **Ninoca vai à escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

[19] CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 4. Ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2007.

[20] CHILDREN, Reggio. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia. Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021. Disponível em: https://doceru.com/doc/v5x080x. Acesso em 31/07/2023.

[21] DOS SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine. **Mini-Histórias**: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. 2018. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2?fb_comment_id=1994817113925841_2979921258748750 . Acesso em: 31/07/2023.

[22] DOS SANTOS, Cristiele Borges; FLORES, Rafaela. MINI-HISTÓRIAS: UMA COMUNICAÇÃO PARA QUEM?. **Saberes em Foco**, v. 3, n. 1, p. 93-104, 2020. Disponível em: https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/72 . Acesso em: 31/07/2023.

[23] EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

[24] ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

[25] FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018. 135 p.

[26] FOCHI, Paulo Sergio. **Pequeno guia para escrever mini-histórias**. OBECI, 2023. Disponível em http://www.obeci.org/nossa-biblioteca. Acesso em: 22 ago. 2023.

[27] FOCHI, Paulo Sergio. **6 pontos para pensar a comunicação:** comunicar para tornar visível. OBECI, 2022. Disponível em http://www.obeci.org/nossa-biblioteca. Acesso em: 22 ago. 2023.

[28] FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022:** violência sexual infantil, os dados estão aqui, para quem quiser ver. São Paulo: Editora Foco, 2022. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf Acesso em: 09 de dezembro de 2022.

[29] GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. Disponível em http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf. Acesso em nov./2022

[30] GORE, Al. **Uma verdade inconveniente: o que devemos fazer (e saber) sobre o aquecimento global**. Documentário. Disponível em

[31] GUATEMALA. Assembleia Geral, 29°período ordinário de sessões tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (original em espanhol), 1999. Disponível em: http://www.objetivosdomilenio.org.br. Acesso em nov/2022

[32] IBGE -Educa. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Perfil das crianças do Brasil.** 2018. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html. Acesso em 5 de dezembro de 2022.

[33] INCLUSÃO. In: **DICIONÁRIO da língua portuguesa**. Michaelis: Melhoramento Informática, 1998-2009. Disponível em: <http://www.michaelis.uol.com.br/ >. Acesso em: 17/11/2022.

[34] JORNAL O GLOBO. **'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Maranhão em vídeo.** Reportagem do dia 04 de janeiro de 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024 Acesso em 05 de dezembro de 2022.

[35] JULIO, A. M.; FOCESI, L. V.; HECK, V. Z. **Mini-história**: narrar e argumentar sobre o cotidiano da infância. Saberes em Foco, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/13. Acesso em: 22 ago. 2023

[36] LACERDA, C. B. F. **Oralidade, desenho e escrita:** o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Cabral Editora. 1995

[37] LEÃO, A. M. C. **A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos dePedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo:** analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. 259f. Relatório de Pós-Doutorado (Sexologia e Educação Sexual), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

[38] LEONTIEV, A. N. **As necessidades e os motivos da atividade**. IN: LONGAREZI, A.M. e PUENTES, R. V. (orgs.) Antologia: ensino desenvolvimental. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série ensino desenvolvimental. V. 4) EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

[39] LOURO, G.L. **Gênero, sexualidadade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

[40] LOPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto**: Cultura e primeira infância. São Paulo: Selo Emília, 2016.

[41] MACHADO, P. A. L. **Direito Ambiental Brasileiro**. 12ª ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Malheiros, 2004.

[42] MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

[43] MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

[44] MAPA da violência de gênero, 2017. Disponível em https://mapadaviolenciadegenero.com.br/ Acesso em 04 de dezembro de 2022.

[45] MARANHÃO, Damaris Gomes. **Saúde e bem-estar na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2022. 175 p.

[46] MEC. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

[47] MILARÉ, E. **Direito do Ambiente**. A gestão ambiental em foco. Doutrina, jurisprudência e glossário, 6ª ed. rev. atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

[48] MORAIS, E. Depoimento. 1º período. Belo Horizonte: Vila da Criança, 2011.

[49] MOTTA, F. **Salada de crianças**: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2014. p. 67-84.

[50] OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches, crianças, faz de conta e cia.** 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 150 p.

[51] OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio** – histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

[52] OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2020.

[53] OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWISZ, Anete. **Infância, raça e "paparicação".** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

[54] OSTETTO, Luciana Esmeraldo. (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. Disponível em: https://doceru.com/doc/neesnc5. Acesso em 31/07/2023.

[55] OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Penso Editora, 2019. Disponível em: https://doceru.com/doc/xvxn100. Acesso em 31/07/2023.

[56] PYLE, Ângela. **Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras**. Pág.: 10. Disponível em https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/movimento-pela-base-noctua-curadoria-de-materiais-de-educacxxaxxo-infantil-volume-2-2021-10-/v03.pdf. Acesso em: 17/11/2022.

[57] RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

[58] ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças?** algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. Perdizes: Cortez Editora, 2009. Cap. 2. p. 43-51.

[59] ROLNIK, Iara Xavier. **Um olhar sobre o território na estratégia do bairro-escola**. In: SINGER, Helena (Org,). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola / Helena Singer (org.). — São Paulo: Moderna, 2015. — (Coleção territórios educativos ; v. 2. Disponível pelo link: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/TerritoriosEducativos_Vol2.pdf Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

[60] ROSA, Suely Pereira da Silva; Delou, Cristina Maria Carvalho; Oliveira, Eloíza da Silva Gomes de. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008

[61] SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: EDUCAÇÃO, Ministério da. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006. Cap. 1. p. 27-50.

[62] SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

[63] SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora WWA, 1997.

[64] SCHWARTZMAN, J.S. ***Síndrome de Down***. 2ªed. São Paulo: Memnon, 2003.

[65] SILVA, P. R.; SOUZA, F. C.; OLIVEIRA, R. C. D. **Os direitos das crianças pequenas**: do silêncio ao grito. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. (orgs.) Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 81-90.

[66] SINGER, Helena (Org,). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola / Helena Singer (org.). — São Paulo: Moderna, 2015. — (Coleção territórios educativos) v. 2. Disponível pelo link: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/TerritoriosEducativos_Vol2.pdf Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

[67] TANOUYE, M. **A importância dos contos de fadas na formação da personalidade**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=685> Acesso em 23/10/2012.

[68] UNESCO. ***Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*****.** Brasília: CORDE, 1994.

[69] VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[70] Vigotski, L. S. (2000). **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, 21(71), 21–44.

[71] VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

[72] VIGOTSKII L. S.; LURIA, A. R.; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

[73] VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

[74] XAVIER, Luana Graciano. **As interações e as culturas dos bebês e das crianças bem pequenas**: reflexões a partir de mini-histórias. 2021. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26910. Acesso em: 22 ago. 2023.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson